Évolution de l'estime de soi et adaptation sociale des enfants

(Proposé à *Aprendizagem & Desinvolvimento*, Lisbonne, revue de l'Institut Piaget, non encore publié)

Lamia, Alicia[1] ; Tap, Pierre[2] et Sordes-Ader, Florence[3]

Resumé

L'estime de soi est l'autoévaluation que chaque individu fait à partir des représentations et des images qu'il a de soi-même et à partir aussi de l'image qui lui est envoyé par autrui. Ce sentiment de valeur personnelle apparaît ainsi dans un processus de construction identitaire.

Il est associé à l'évaluation que les personnes significatives font du niveau d'adaptation sociale de l'enfant.

Notre étude concerne l'image de soi et l'estime de soi des enfants d'âge scolaire. La population représente 180 enfants d'âge scolaire.

Les résultats montrent une différenciation dans les réponses des enfants en fonction de leur âge et de leur sexe. Les garçons s'évaluent de façon plus positive que les filles.Nous trouvons le même fénomène concernant les enfants plus jeunes par rapport aux plus âgés.

Mots clé : estime de soi, représentation de soi, image de soi , enfants, auto-évaluation., adaptation sociale

Self-esteem evolution and social adaptation of children

Abstract

Self-esteem is the each person's self-evaluation regarding his own personal representation and all the personal images reflected by people around. Identity is being constructed by this way. A personal value appears with this personal construction.

There is an association betwen the evaluation of child's social adaptation and the feeling of personal value.

This research studies the self-image and the self-esteem school age children. The population of this research is composed of 180 children from an elementary school in France.

The responses of the children in defining their self-image also varied according to age and sex. The results show that boys evaluate themselves more positively than girls. This pattern is true as much for the younger children as by the older.

Keywords: self-esteem, self-representation, self-concept, self-image, child, self-evaluation, social adaptation.

1 Alicia Lamia : Psychologue clinicienne, Docteur en psychologie, Université de Toulouse II, membre de l'équipe PSDS. Coordinatrice de la section de psychologie à l'ISEIT (Institut Supérieur d'Etudes Inter-culturels et Transdisciplinaires de l'Institut Piaget, Viseu, Portugal

2 Pierre Tap : Professeur de psychologie, Université de Toulouse II. Responsable de l'équipe de Psychologie sociale du développement et de la santé (PSDS), Coordonnateur des recherches en psychologie à l'Institut Piaget (Viseu, Lisbonne, Portugal) ;

3 Florence Sordes-Ader : Maître de Conférences, Université de Toulouse II, membre de l'équipe PSDS

Tout individu est amené au long de son existence à construire une série de représentations de soi, à partir des informations qu'il possède sur lui-même et grâce aussi aux échanges et aux rétroactions qu'il va avoir avec autrui. Cet ensemble de représentations constitue l'image de soi et permet au sujet de bâtir son identité, autant personnelle que sociale.

Pendant la petite enfance, les réactions de personnes «significatives» vont influencer la perception que l'enfant a de lui-même et contribuer à la constitution de son image personnelle. Wallon explique, dans sa "théorie du développement de la conscience du Moi" (Wallon, 1946, 1956), comment le «moi psychique» émerge des relations avec autrui, en insistant sur le fait que ces relations représentent une nécessité vitale pour l'enfant, dès son plus jeune âge.

L'enfant constitue, à lui seul, un système à part entière inscrit dans des macro-systèmes, de plus en plus larges (famille, école, société) qui s'influencent réciproquement Ainsi, parents, enseignants, amis et camarades, sont autant de personnes qui ont établi de façon progressive des relations plus ou moins positives avec l'enfant, laissant en lui l'empreinte d'une image de soi dont l'appréciation va constituer l'estime de soi.

L'estime de soi se trouve en effet, intimement liée à l'image de soi. Elle peut être définie comme l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle recouvre une disposition mentale qui prépare l'individu à réagir selon ses attentes de succès, son acceptation et sa détermination personnelles (Coopersmith, 1967). Elle est en même temps une appréciation globale de l'individu et l'addition d'estimations de soi plus spécifiques, selon les milieux et les activités.

Ces appréciations sont pondérées en fonction de l'importance que le sujet leur accorde. D'après Harter (1983), par exemple, il n'existerait pas d'image généralisée de soi, il y aurait en fait autant de sentiments de satisfaction de soi que de domaines dans lesquels l'individu est amené à se constituer une image de lui-même.

Cette évaluation correspond à une construction qui est en même temps cognitive, affective et sociale. L'enfant se compare à autrui, il compare l'image qu'il a de lui même à celle qu'il pense qu'autrui porte sur lui. Par cette comparaison, il maintient ou transforme l'image qu'il a de lui-même, et par conséquent aussi, son sentiment de valeur personnelle.

Loin d'être figée, l'estime de soi peut varier chez la même personne d'un moment à un autre et peut être influencée par la situation dans laquelle se trouve l'individu. Ainsi, il est possible d'affirmer que *"l'estime de soi ou sentiment de valeur personnelle […] dépend du jugement des autres"* (Tap, 1998, 20) autant qu'elle va dépendre de la capacité de conceptualisation cognitivo-affective du sujet et du contexte dans lequel il se trouve.

Selon la théorie de l'orientation soi-autre de Ziller (1973), le sentiment de valeur ou estime de soi se développe dans une dynamique interactionnelle moi-autrui qui met en jeu un processus de comparaison sociale, à travers les identifications, les perceptions de similitudes ou l'ouverture à autrui. (Tap, 1985). Ainsi, dans ce processus d'auto évaluation interviennent, d'une part une référence à un système de normes et de valeurs personnelles et sociales, et de l'autre l'attitude que le sujet a à l'égard de lui-même.

L'estime de soi va suivre une évolution tout au long de la vie de l'individu. Pendant l'enfance, elle sera déterminée en bonne partie par le regard que les parents portent sur l'enfant mais aussi, de façon importante, par l'image renvoyée par les camarades et par l'appréciation que l'enseignant fera du niveau d'adaptation sociale de l'enfant dans son rôle d'élève. A l'influence du regard social s'ajouteront des estimations variant aussi en fonction de l'âge et du sexe de l'enfant.

Plusieurs auteurs insistent en effet, sur le rôle déterminant d'autrui (familial, scolaire, social) dans la formation et l'évolution de l'estime de soi (Rodriguez-Tomé, 1972 ; Coopersmith, 1984). Cette influence intervient certes sur les différents aspects, cognitifs, affectifs et relationnels, de l'image de soi, mais en particulier sur le sentiment de compétence sociale tel qu'on peut le voir à l'œuvre en milieu scolaire. A l'école, l'image renvoyée par autrui concerne d'une part celle des pairs, mais également celle de l'enseignant.

Le regard de l'enseignant sur l'enfant fonctionne en quelque sorte comme un médiateur du sentiment de valeur personnelle (Perron, 1991). Lorsque le jugement de l'enseignant est négatif, il peut engendrer chez l'enfant un faible sentiment de valeur personnelle et entraîner alors une perte de confiance en soi pouvant l'amener, dans des cas extrêmes, vers une situation d'échec scolaire.

Compas (1985, 1988) affirme, dans sa théorie de la «causalité circulaire» de l'échec scolaire, que l'évaluation de l'enseignant génère, par le biais de l'estime de soi, soit l'accentuation de la réussite, soit l'aggravation de l'échec.

Il semble évident que, chez l'enfant, le statut scolaire a une influence considérable sur la constitution des images de soi et de l'estime de soi (Gilly, 1972 ; Rodriguez-Tomé, 1972) et ceci indépendamment du fait que de telles images soient liées ou non aux caractéristiques scolaires (Compas, 1988). En effet, le statut principal occupé par l'enfant, à partir de trois ans et jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, est celui d'élève, même si, conformément à la distinction faite par Maisonneuve (1973), ce n'est pas le seul, car chaque individu, quel que soit son âge, occupe plusieurs statuts de façon simultanée en fonction du contexte dans lequel il évolue.

Le statut d'élève répond aux mêmes exigences implicites que les autres statuts. Il est défini en effet, par rapport à des normes et à des valeurs sociales, il détermine en même temps des comportements et des attitudes qui sont ceux attendus et définis par le groupe social d'appartenance. La conformité des comportements et les attitudes de l'enfant avec son statut d'élève lui permettra d'être considéré comme un enfant adapté socialement. Tout écart, par contre, peut induire des attitudes de réprobation et des sanctions, plus ou moins sévères, de la part des personnes responsables de son parcours éducatif.

Plusieurs instruments ont été mis au point afin d'évaluer l'image de soi et l'estime de soi; par exemple, le questionnaire de Cattell (1957) qui mesure le "*sentiment de soi*", les inventaires de Kernberg qui *évaluent "l'acceptation de soi"* et le *"respect de soi"*, l'échelle du concept de soi (the Self-Concept Scale) de Piers-Harris (Piers, 1969 ; Piers & Harris, 1964), le Tennesse Self-Concept Scale, le Coopersmith Self-Esteem Inventory (SEI, 1959, 1967), le Rosemberg Self Esteem Scale, le "Perceived Competence Scale for Children" (PCSC, 1979, 1985) de S. Harter ainsi que l'échelle Toulousaine d'estime de soi (ETES), mise au point par l'équipe de Tap à l'Université Toulouse-le Mirail (Oubrayrie, Saffont & Tap, 1991).

Tous ces instruments sous tendent des perspectives théoriques différentes tout en mettant l'accent sur l'aspect multidimensionnel de l'estime de soi. Plusieurs de ces instruments proposent au sujet de s'auto-évaluer au moyen d'un questionnaire, d'autres lui demandent de parler de lui-même, de se décrire.

Nous insistons sur le fait qu'il est impossible de dissocier les Représentations de Soi et l'évaluation que l'individu fait à propos de lui-même. Ceci est particulièrement vrai quand cet individu est invité à parler de lui.

Lorsque l'individu interrogé est un enfant, celui-ci répond en présentant une sorte de photographie instantanée de l'image qu'il se fait de lui-même, en fonction des événements actuels qu'il vit. En effet, l'enfant d'âge scolaire vit davantage dans le présent, même s'il a développé la capacité de se repérer dans le temps, de se situer par rapport au passé ou bien de se projeter vers l'avenir. En ce sens, nous pouvons dire que les Représentations de Soi sont le film de la vie de l'individu et que l'Image de Soi est une sorte d'instantané (d'arrêt sur l'image), une «présentation de soi» ponctuelle, pour reprendre l'expression de Perron (1964, 1969).

Une question se pose néanmoins concernant les rapports entre estime de soi et niveau de réussite (ou d'échec) du sujet.

Concernant les enfants, une hypothèse courante consiste à dire qu'une bonne estime de soi, résultant d'une auto-évaluation positive, facilitera l'adaptation sociale de l'enfant à

l’environnement scolaire et lui permettra de se retrouver dans une situation de réussite scolaire, telle qu’elle est définie par les enseignants et par le système scolaire. A l’opposé, une mauvaise estime de soi pourrait rendre difficile, voire empêcher une bonne adaptation sociale à l’environnement scolaire et amener l'enfant vers une situation de difficulté scolaire qui peut aboutir à des échecs scolaires et, en conséquence, à un sentiment de mal-être qui peut se traduire dans sa vie de tous les jours (Perron et al, 1994).

Or, des études menées sur la motivation paraissent indiquer que le désir de conserver une image de soi, et par conséquent, d'avoir une estime de soi positive, expliquerait la volonté d'accéder à un statut social élevé et/ou d'obtenir une forte reconnaissance sociale, laquelle est à mettre en relation, dans le cas de l'enfant, avec la réussite scolaire. Nous n'insisterons pas assez sur le fait que cette auto-appréciation peut changer tout au long de la vie et qu'elle sera fonction de ce que l'individu va vivre au cours de son existence.

D’un autre côté, l'estime de soi, expérience subjective du sujet, se traduit aussi bien verbalement que par des comportements significatifs. Vanandruel (1991), parle de sentiments de valorisation et de dévalorisation personnelle chez l'enfant, selon que son comportement, que l'auteur appelle «les codes personnels», est en consonance avec la sensibilité de l'adulte, donc, valorisé au travers de la reconnaissance et de la gratification, ou bien qu'il heurte la sensibilité de l'adulte en produisant chez-lui un sentiment de gêne, dont la conséquence sera la réprobation de la part de l'adulte et la dévalorisation personnelle de l'enfant.

Néanmoins, si l'appréciation que le sujet émet à l’égard de lui-même est une appréciation globale, elle se fait à partir d'estimations plus spécifiques qui sont pondérées en fonction de l'importance que le sujet leur accorde, ceci de façon tout à fait subjective. D'un côté il existe une référence à un système de normes et de valeurs autant personnelles que sociales, et de l'autre l'attitude que le sujet développe à l’égard de lui-même.

Quand il y a discordance entre les réalisations, les aspirations personnelles, et le système de valeurs du sujet, celui-ci peut se juger inférieur, développer une autodévalorisation, quel que soit le niveau des résultats qu'il a pu obtenir.

Plusieurs recherches ont été effectuées dans les années cinquante afin d’étudier le «niveau d’aspiration» des sujets dans des situations d’accomplissement de tâches (Eysenck, 1950 ; Robaye,1957 ; Lewin, 1959), les résultats obtenus ont mis en évidence les rapports existants entre l’image de soi (la représentation que le sujet se fait de ses «points forts» et de ses «points faibles») et l’image sociale (ce que le sujet suppose que les autres pensent de lui). Cette relation entre «image personnelle» et «image sociale», déjà évoquée par Wallon et Zazzo, est développée par Rodriguez-Tomé (1967, 1972) dans ses recherches concernant les adolescents.

Certaines des variations dans l'image de soi et dans le sentiment de valeur personnelle dépendent du développement ontogénétique. L'enfant part de la conscience du corps propre pour aboutir, au début de l'adolescence, à une conception de soi.

Schaffer (1999) explique la formation du concept de soi comme un processus incluant quatre phases allant :

1) d'une conception simple et globale, vers une conception minutieuse et différenciée ;
2) d'une auto-évaluation sans consistance, vers une stabilité du concept de soi ;
3) d'une centration sûr soi, vers une comparaison sociale ;
4) d'une confusion entre sentiment privé et comportement public, vers la définition d'un soi privé, représentant le vrai soi.

Plusieurs recherches (Broughton, 1978 ; Guardo et Bohan, 1971 ; Montemayor et Eisen, 1977) font aussi état d'une progression dans les représentations de soi allant du concret vers l'abstrait. Ces études rapportent qu'invités à se décrire, les enfants de moins de sept ans font une description de leurs caractéristiques physiques et parlent des objets leur appartenant. La reférence à leurs caractéristiques psychologiques (facultés, convictions, dispositions), débute après cet âge et apparaissent de façon prioritaire au moment de l'adolescence.

Selon certains auteurs, (Keller *et al.*, 1978 ; Darmon et Hart, 1982, 1988), les éléments présents dans le discours d'auto-description des enfants concernent quatre catégories : les caractéristiques physiques, les activités, les compétences sociales et les caractéristiques psychologiques. Les adolescents utilisent davantage les éléments de type social (compétences, relations, etc.) dans un premier temps, et des références à leurs caractéristiques psychologiques au fur et à mesure qu'ils vieillissent (Darmon et *al.*, 1988, 1993).

Pour l'Ecuyer (1972), l'enfant d'âge scolaire est dans une période d'expansion de soi. L'entrée dans la vie scolaire entraîne de nouvelles expériences. Confronté à de nouvelles perceptions, l'enfant doit répondre à d'autres types d'attentes.

Les études menées auprès des enfants par Harter et son équipe (Harter, 1987) mettent en évidence une estime de soi multidimensionnelle permettant aux enfants d'avoir des appréciations différentes d'un domaine à un autre, sans qu'il y ait forcément une interdépendance entre ceux-ci. Harter conclut que le fait de connaître les sentiments d'un enfant dans un des domaines de compétences les concernant, ne permet pas de connaître l'estime de soi globale.

L'auteur insiste sur le danger d'attribuer une note moyenne afin de déterminer le sentiment de valeur personnelle de l'enfant. D'autant plus que cette appréciation se fait dans un processus d'évaluation générale indépendante d'un domaine particulier de compétences.

Par ailleurs, Harter affirme que la capacité d'évaluation globale du comportement, ne devient possible pour l'enfant qu'à partir de 7 ou 8 ans, après la période de «décentration», alors que la capacité d'évaluation spécifique est déjà présente plus tôt.

Méthodologie

Population

Afin de mieux comprendre les éléments intervenant dans l'élaboration de l'estime de soi des enfants, nous avons effectué une recherche auprès de 134 écoliers, âgés de 6 à 10 ans fréquentant une école élémentaire de la région toulousaine

Instruments

Deux procédures ont été utilisées dans la réalisation de la présente recherche.

- Nous avons proposé aux enfants de composer une rédaction thématique individuelle intitulée "Qui je suis, comment je suis?";
- Nous avons organisé des entretiens semidirectifs avec 18 élèves.

Les rédactions thématiques ont été proposées par les enseignants de chaque classe à leurs élèves, parmi d'autres activités académiques de la journée.

Les entretiens ont eu lieu dans l'établissement scolaire, de façon individuelle pendant le temps scolaire ; tous ont été effectués par la même personne.

La grille qui a servi de support à sa réalisation est fondée sur l'idée des quatre dimensions du PCSC de Harter, organisée en 42 questions, réparties de façon homogène et organisées de la façon suivante : 9 questions sur le domaine physique, 9 questions sur le domaine social, 11 questions sur le domaine cognitif et 13 questions sur l'estime de soi générale (sentiment de valeur personnelle). Des sous-questions ouvertes et fermées se suivent et se complètent à chaque fois que la réponse de l'enfant paraît insuffisante.

L'entretien a duré environ 45 minutes avec chaque enfant.

Résultats

Le matériel apporté par les discours des enfants impliquait la réalisation d'une analyse du discours. Notre choix s'est porté, parmi de multiples possibilités de logiciels d'analyse des données textuelles, sur le logiciel Alceste mis au point par Reinert, en 1979.

Le logiciel Alceste *(Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), permet de réaliser une étude des *"principales lois de distribution du vocabulaire dans un corpus"*, à partir d'un énoncé minimal appelé *"unité de contexte* (*uc*)*"* (Reinert, 1990, 24-25).

L'unité de contexte élémentaire (uce) est un segment du texte ; elle est définie par le logiciel. L'unité de contexte initial (uci), est associée à un découpage «naturel » du corpus. Contrairement à l'uce, l'uci est définie par l'utilisateur.

Cette méthode d'analyse permet de travailler à partir d'un ensemble d'énoncés qui seront classés, entre autres, *"en fonction de la ressemblance ou de la dissemblance statistique des lexèmes[4] qui les composent afin de mettre en évidence des mondes lexicaux"* (Reinert, 1992, 11).

Le corpus analysé est ainsi décomposé de façon à définir des unités d'analyse et de détecter des classes, par l'intermédiaire d'une Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) en fonction du chi 2 des uce. Ces classes (ou contextes lexicaux) sont décrites à partir de plusieurs critères : le vocabulaire spécifique (adjectifs, noms, verbes, mots-outils…), la co-occurrence de certains termes, les segments répétés, etc. Elles ne sont pas définies par l'utilisateur mais par le logiciel.

Chaque classe permet de définir un cadre de référence qui structure le discours d'origine. Le logiciel Alceste considère ces classes comme le reflet, l'image des représentations du sujet, et en ce sens, il nous semblait être un outil pertinent dans le cadre de notre travail.

Les entretiens

Les informations que les enfants nous ont fournies grâce aux entretiens individuels effectués, nous ont apporté un matériel riche concernant l'Image de Soi. Nous avons soumis ces informations au logiciel Alceste (Reinert, 1993). L'analyse de contenu pratiquée à l'aide de ce logiciel, fait ainsi ressortir cinq classes.

Après avoir analysé les mots retrouvés dans chacune des classes, celles-ci semblent correspondre aux quatre échelles prévues par la grille d'entretien[5], c'est-à-dire : *cognitif, social, physique et estime.* Néanmoins, les éléments apparus font état de deux classes pouvant correspondre à la dimension *estime*.

Le discours des enfants fait apparaître, en effet, une dimension *Estime de Soi* plus en relation avec les membres de la famille et avec un système de valeurs « familial/scolaire ». Il s'agit de la classe n° 2 (103 uce), qui détermine les qualités d'un "bon" enfant/élève.

L'analyse par classification hiérarchique définit les regroupements suivants dans la classe *estime 2 (*que nous avons appelée *estime familiale/scolaire)* :

---

4 Un lexème est *"un mot ou une partie du mot servant de support à la signification"*, Reinert, 1992, 11.

5 La concordance des dimensions du PCSC avec les quatre classes retrouvées pourrait s'expliquer du fait que nous avons construit notre grille de support pour l'entretien en partant des ces quatre domaines.

1er regroupement : nous trouvons ici les personnages principaux dans la constellation de l'enfant, dont la « *mère* ». Ce mot est associé à la notion de travail, ce qui laisse supposer que c'est la «mère» qui fait travailler l'enfant, et non pas la «maman», laquelle apparaît dans la classe *estime 1 (*que nous appelons *estime personnelle).*

2ème regroupement : c'est ici que se trouve le mot «enfant». Il est associé à la notion de «*famille*» (agent privilégié de socialisation) et des mots traduisant les qualités souhaitables chez l'enfant (content, gentil, gentille).

Une deuxième dimension *Estime de Soi*, la classe n° 5 (110 uce), est composée de mots qui traduisent des caractéristiques plus personnelles ainsi que des éléments relationnels, les rapports à autrui. Il nous semble que cette différenciation de valeurs et de qualités peut être mise en relation avec les notions d'identité personnelle et d'identité sociale abordées par plusieurs auteurs. Nous avons appelé cette dimension *estime personnelle*.

Les regroupements définis dans la classe *estime 1 (personnelle)* sont les suivants :

1er regroupement : ici se trouve le «sujet» (je), des verbes dénotant son existence (être, savoir, avoir) et les figures d'autorité de la cellule familiale (parents) ;

2ème regroupement : il traduit des sentiments d'agressivité (colère, tuer) qui sont ressentis par l'enfant et qui sont plus faciles à manifester par la parole que par l'action ;

3ème regroupement : le mot «maman» est ici associé à la notion de confiance et au mot «personne». Il nous semble que ce mot peut ici être considéré dans sa dimension d'être humain, de sujet.

La distribution des uce dans les trois classes restantes est assez homogène : *cognitif* : 248, soit 23.22 % ; *social* : 292, soit 27.34 % et *physique* : 315, soit 29,49 %. De cette distribution, nous pouvons conclure que le discours des enfants, à cet âge-là, se centre davantage sur des activités et des compétences physiques et sportives, comme le montraient des études précedentes (Keller *et al.*, 1978 ; Darmon *et al.*, 1982, 1988, 1993). Contrairement aux résultats présentés dans d'autres études similaires, les activités et les compétences relationnelles repertoriées en tant qu'éléments caractéristiques du discours des adolescents, occupent aussi une place importante dans les propos des enfants rencontrés.

Dans la classe *cognitif*, les mots qui apparaissent font référence tout particulièrement à *des activités et des objets liés à l'école* : lire, apprendre, comprendre, dessiner, écrire, livre, dictionnaire, rentrée, bibliothèque, dictionnaire, notes, professeur, mais le mot « école » apparaît dans la classe *social*.

Nous pourrions déduire que l'école est considérée par les enfants comme le lieu privilégié de rencontres et qu'elle fonctionne en tout cas, en tant que lieu favorisé d'apprentissage des normes. L'apparition du mot « maison » dans cette classe nous laisse supposer, par ailleurs, qu'elle est, aux yeux des enfants, un lieu associé à l'apprentissage, c'est bien à la maison que l'on fait réciter ses leçons et que l'on fait ses devoirs.

Les associations de mots, qui apparaissent dans les classifications hiérarchiques de la classe *cognitif,* peuvent se définir selon trois regroupements :

1er regroupement : les notes sont associées aux résultats, à la satisfaction, à l'année (scolaire), au fait d'apprendre et à la notion d'aide, ce qui suppose que l'enfant satisfait de ses résultats scolaires est celui qui pense avoir appris et avoir été aidé, sans préciser si cette aide vient de l'école, de l'enseignant ou de la famille ;

2ème regroupement : la lecture, les livres et les contes sont associés aux notions de progrès, de préférence et au fait d'adorer, marquant ainsi l'importance accordée par l'enfant à la maîtrise de la lecture, cette attitude a pu être véhiculée autant par l'école que par la famille ;

3ème regroupement : le mot « maison » est associé à la langue, au fait de parler et aux mots. Des langues différentes (anglais, français, espagnol) se retrouvent aussi dans ce dendogramme. La famille semble ainsi représenter un lieu de communications et d'échanges qui passent tout particulièrement par la parole.

Mis à part le mot « école », les autres mots représentatifs de la classe *social* font référence aux couples *amitié/inimitié, coopération/concurrence,* à la notion de *regroupement,* à la *cour* et à *l'école,* qui semblent représenter l'environnement principal de l'enfant de cette âge. D'autres mots représentatifs de cette classe correspondent à des agents de socialisation tels que : adulte, copain, copine, ami, ainsi qu'à des actions d'échange : partie, dispute, jeu, amuser, défendre, expliquer, disputer, jouer, obliger, raconter. Enfin, le mot mère est associé au mot travail.

Les regroupements définis par l'analyse par classification hiérarchique, pour la classe *social,* sont les suivants :

-1er regroupement : les copines et les copains, des actions telles que jouer, vouloir, et raconter, et les notions de dispute et de pouvoir. Ce regroupement traduit ainsi le type de relations dans lesquelles vit l'enfant par rapport à son environnement le plus proche qui est celui de ses pairs ;

2ème regroupement : les notions d'amuser (ou s'amuser) et de prendre sont en relation avec les mots représentant les enfants (fille, garçon, tous, deux). Un des objectifs des relations sociales pourrait être, d'après les propos des enfants, de réussir à amuser (les autres) et à s'amuser (soi-même).

Les mots de la classe *physique* parlent d'activités, autant sportives que non sportives, d'actions et de niveau de performance : courir, danser, entraîner, gagner, marquer, nager, acrobate, coupe, important, karaté, natation, rock, saxophone, basket, foot, gym, judo. La notion de *performance* (compétitif, premier, pouvoir, gagner, bon, bonne, fort) est particulièrement présente, et en tout cas plus qu'elle ne l'est dans la classe *cognitif*. Ceci nous incite à penser que la reconnaissance de l'enfant passe davantage par ses performances physiques qu'intellectuelles, d'ailleurs nous trouvons dans cette classe le mot « plaire ». Curieusement, le mot « effort », se trouve dans la classe *cognitif*. Les enfants peuvent associer cette notion au « travail » scolaire plutôt qu'à l'action nécessaire aux activités physiques et éventuellement sportives.

Nous avons dans la classe *physique* quatre regroupements, définis par l'analyse hiérarchique :

-1er regroupement : autour de l'action de danser se trouvent les mots rock, mouvement, vitesse et main, qui semblent en effet indissociables de la danse;

2ème regroupement : le mot « sport » s'accompagne des notions de *maîtrise* (débuter, débutant, bon, bonne, difficile) et de *valeur* (important) que les enfants semblent accorder à cette activité. L'apparition du mot « penser » dans cette classe, paraît indiquer qu'il est indispensable de penser pour la réalisation des activités sportives ;

3ème regroupement : nous retrouvons ici les « jeux de balle » (tennis, foot, panier [de basket], base-ball) que les enfants pratiquent en grande partie, l'action de *regarder* qui manifeste la possibilité pour les enfants d'avoir un autre rôle que celui de participant, le fait de *plaire* et *d'être fort*, traduisant ainsi la possibilité d'obtenir de la reconnaissance par la pratique ou la connaissance des activités sportives ;

4ème regroupement : il est organisé autour de la notion de « compétition », des *places* que l'on peut occuper (première, dernière) et des *récompenses* à obtenir (médaille). La notion *d'appartenance à un groupe* se trouve présente aussi (club).

Les enfants que nous avons rencontrés semblent être intéressés par la compétition, qui leur permet de se mesurer, par rapport à eux-mêmes (leurs compétences) et par rapport à autrui ; mais ils la situent tout particulièrement au niveau des activités sportives.

Par ailleurs, dans la Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) effectuée avec Alceste, nous obtenons un dendogramme global où *l'Estime de Soi* plus *familiale/sociale* se trouve associée à la dimension *cognitif* et *l'estime* plus *personnelle* associée à la dimension *physique*. La dimension *social* quant à elle, se retrouve différenciée des quatre autres et apparaît toute seule (voir figure 1). Les classes *physique* et *estime 1* s'opposent aux classes *cognitif* et *estime 2.*

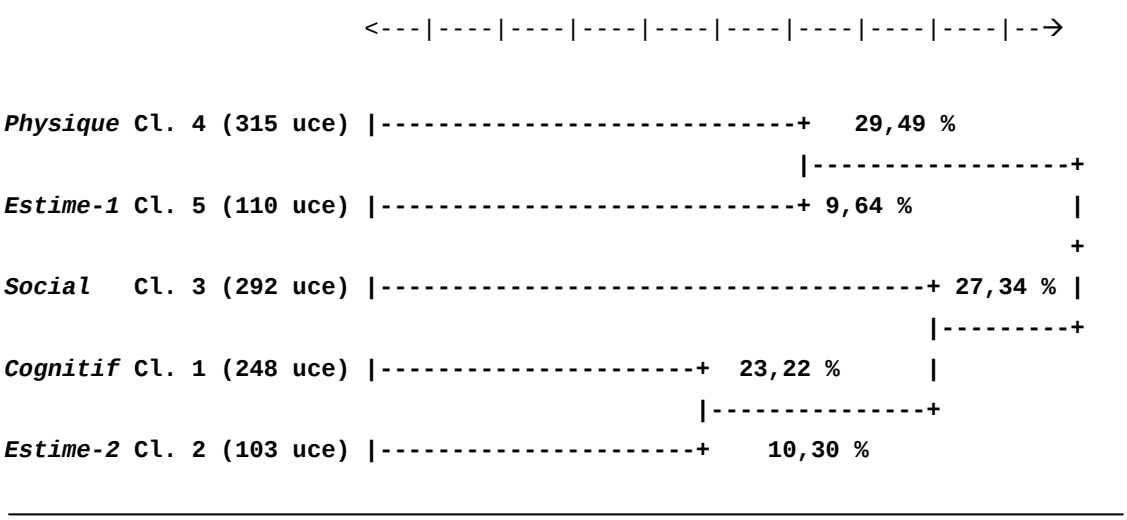

Figure 1 : Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) faite par le logiciel Alceste, des classes retrouvées dans le discours des enfants.

La figure 1 montre clairement une opposition entre les classes *cognitif* et *physique*, au niveau du premier facteur et entre les classes *sociale* et *estime* (sans préciser s'il s'agit de l'estime 1 ou 2) sur le deuxième facteur. Les garçons se trouvent situés du côté des classes *physique, cognitive* et *social*, tandis que les filles sont plus significativement situées sur la classe *estime*.

L'Analyse en Composantes Principales (ACP) réalisée par Alceste, nous indique que les 4 premiers facteurs recueillent 100 % de l'inertie. Il existe une correspondance entre quatre classes et quatre facteurs : dans le facteur 1, seule la classe *cognitif* a une contribution positive. Dans le facteur 2, c'est *l'estime personnelle* (1) qui contribue positivement. La contribution la plus forte du facteur 3 est celle de la classe *social* ; la classe *estime sociale* (2) a une

contribution positive au facteur 4. La classe *physique* montre des contributions négatives aux facteurs 1, 3 et 4, elle a une contribution de 0 au 2ème facteur (voir tableau 1).

	Fact.1	*Fact.2*	*Fact.3*	*Fact.4*
•01 cognitif	0.**75**0	-0.004	0.002	-0.013
•02 estime2	-0.002	0.004	0.004	0.**90**3
•03 social	-0.153	-0.234	0.**28**1	-0.036
•04 physique	-0.071	0.000	-0.627	-0.016
•05 estime1	-0.024	0.**75**8	0.085	-0.032

Tableau 1 : ACP : position des classes retrouvées dans les entretiens avec les enfants.

Les rédactions thématiques

Pour la suite de notre recherche, nous nous sommes inspirés des travaux de L'Écuyer (1975), et tout particulièrement de sa méthode GPS ("Genèse des Perceptions de soi"), afin d'approfondir l'analyse de l'Image de Soi. Cette méthode consiste à demander au sujet de répondre à la question "Qui es-tu ?" en prenant autant de temps qu'il lui faut pour se décrire.

Dans la deuxième partie de notre étude, nous avons proposé un exercice de rédaction thématique à 134 enfants fréquentant le même établissement scolaire.

Cette fois, les enfants devaient réaliser un exercice de rédaction thématique, intitulée "Comment je suis ? Qui je suis ?", la seule contrainte était fixée par le temps accordé à leur rédaction, les enfants disposaient d'une demi-heure. Nous avons ainsi obtenu 134 rédactions correspondant aux enfants scolarisés dans les cinq niveaux des classes de l'école primaire.

Les exercices recueillis de cette façon comportaient des auto-descriptions que nous avons explorées à l'aide du même logiciel d'analyse de contenu que nous avions utilisé pour les entretiens, le logiciel Alceste. Les résultats ainsi obtenus déterminent quatre classes de mots employés par les enfants, qui montrent très nettement une différence d'auto-appréciation, dans un premier temps, en fonction de leur âge et, dans un deuxième temps, en fonction de leur sexe.

Les mots regroupés dans la *1ère classe* font référence à des *qualités personnelles* (bien, bon, gentil, travailler, beau, belle, propre, sage, aimer bien, gentille, bien travailler, bon élève) ainsi qu'à des *éléments de repère* (ans, habiter, appeler, trouver, chats, élève, rue, je suis, ma, j'ai). Les enfants dont les rédactions correspondent à cette première classification sont les enfants les plus âgés de notre population. Nous avons ainsi désigné cette classe : la classe des *grands*.

Dans la *2è classe*, les mots utilisés par les enfants sont en relation avec des *activités scolaires* (apprendre, français, histoires, lecture, orthographe) ; avec des *activités extra-scolaires* (joue, vélo, vidéo, jeux vidéo, la télé, le judo, jouer, regarder les histoires) ; avec des *préférences*, (passion, aimer bien, adorer, occuper, faire des choses, ma passion, aime) et avec des *références à l'autorité* (père, sage, problèmes, oublier), le mot «maman» apparaît dans cette deuxième classe. Celle-ci est composée par les enfants plus jeunes de la population, ainsi nous avons appelé cette classe : la classe des *petits*.

Les principaux mots retrouvés dans la *3è classe*, font référence à des *activités* (basket, rugby, aimer le sport, beaucoup de sport) à des *lieux fréquentés par les enfants* (habiter, maison, école, Toulouse, j'habite, annexe, manger, mixte, rue, à l'école) ainsi qu'à *des éléments les définissant* (je suis brun, je suis timide, je mange, je m'appelle, je suis, bavard, mon meilleur copain). Une formule de politesse apparaît dans les rédactions, elle semble plus fréquente chez les garçons : «bonjour». Ce sont plus significativement les rédactions des *garçons* que nous retrouvons dans cette troisième classe.

Dans la *4è classe*, les principaux mots répertoriés font allusion à des *caractéristiques liées au corps et à l'apparence* (cheveux, grande, marron, yeux bleus, blonde, châtain clair, châtain foncé, grosse, jupes, longs, lunettes, noirs, je porte, je râle, taille, verts, vêtements, 1m., assez, peu, très, je suis grande, blond, châtain, cheveux châtain, cheveux longs, cheveux noirs, yeux clairs, je suis, j'ai, marron foncé, porter des lunettes, se trouver assez). Des mots dénotant quelques *caractéristiques personnelles* sont aussi associés à cette classe (fainéante, gourmande, râle, sympa, assez sympa. Ce sont les rédactions des *filles* qui composent singificativement cette quatrième classe.

De cette façon, dans la première classe nous retrouvons les *« grands »* (9, 10 et 11 ans), dans la deuxième les *« petits »* (6, 7 et 8 ans), dans la troisième les *garçons* et dans la quatrième les *filles*.

Les classes *grands* et *garçons* se trouvent associées d'après la classification descendante hiérarchique (CHD) comme l'indique la figure 2. La classe *petits* est opposée aux trois autres.

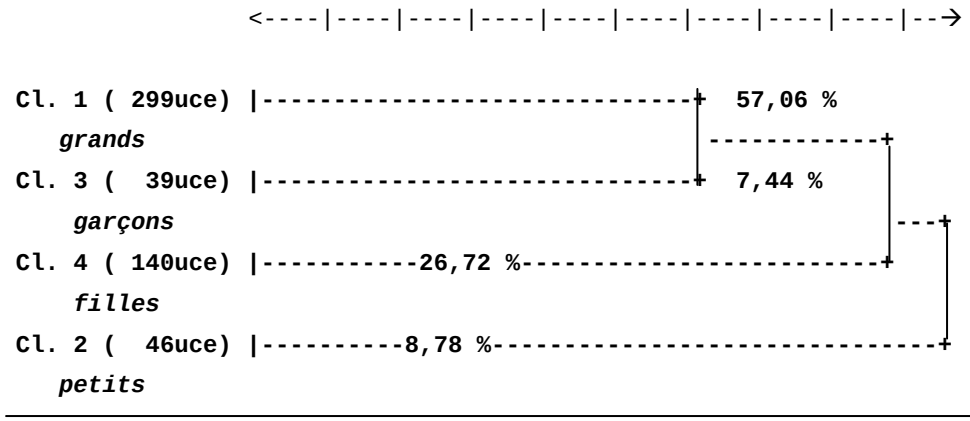

Figure 2 : Classification Hiérarchique Descendante (CHD) faite par le logiciel Alceste, des classes retrouvées dans les rédactions des enfants.

Dans l'AFCM[6] pratiquée par Alceste, l'opposition entre les quatre classes est très nette, les deux niveaux d'âges opposés se trouvent sur le premier facteur (45,66 % d'inertie), les deux sexes sur le deuxième (34,97 % d'inertie).

Conclusion

Les informations présentées dans ce travail témoignent, une fois de plus, du fait que la Représentation de Soi chez l'enfant varie selon l'âge et selon le sexe d'appartenance et que les éléments pris en considération par les uns et par les autres diffèrent aussi.

Les auto-évaluations des enfants sont déterminées en grande partie par leur caractéristiques personnelles de sexe et d'âge. Les garçons ont un niveau d'Estime de Soi plus élevé que les filles, confirmant ainsi les résultats obtenus dans la plupart de recherches concernant l'estime de soi. Les compétences de type physique, par rapport à des activités sportives, représentent l'écart le plus important dans cette évaluation. Les enfants plus jeunes ont aussi un niveau supérieur d'Estime de Soi.

L'Image de Soi est effectivement évaluée par l'enfant, en fonction de toutes les représentations sociales, cognitives et affectives qu'il a de lui-même, en rapport avec son âge et son sexe, donnant lieu à une Estime de Soi plus ou moins positive.

[6] Analyse Factorielle des Correspondances Multiples

Tel que l'affirmaient les études citées dans ce travail, l'image de soi se construit progressivement, dans un premier temps en relation avec le corps pour inclure par la suite des caractéristiques personnelles de plus en plus subjectives. Elle est fortement influencée par les représentations collectives associées à l'un ou l'autre sexe. L'image de soi est évaluée par l'enfant en fonction de toutes les représentations qu'il aura de lui-même, donnant lieu à une estime de soi plus ou moins positive.

En effet, les images cognitives, sociales et affectives que l'individu a de lui-même sont multiples et variées, et chacune d'elles va être représentée en fonction du contexte et de la situation vécue par lui. En conséquence, lorsque l'individu va s'évaluer par rapport à ces images et à ces représentations, cette auto-évaluation sera composée de multiples aspects, liés entre eux, qui donneront lieu à une estime de soi multiple, correspondant à autant d'éléments que le sujet aura pris en considération

Bibliographie

Baldwin, J.M. (1897). The self-conscious person, In Gordon, C. et Gergen, K.J. (Ed*), The self in social interaction*, vol. 1 : Classic and contemporary perspectives, 161-169, New York, Wiley, 1968.

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Pierre Mardaga, Belgique.

Bolognini, B. Plancharel, Bettschart, W. & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence : development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.

Bolognini, M. & Prêteur, Y. (Éds.). (1998). *Estime de Soi : Perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Bourcet, C. (1999). Self-evaluation and school adaptation in adolescence, *European Journal of Psychology of Education*. Special issue : Education and personal development, 515-527.

Broughton, , J. (1978). Development of concepts of self, reality and knwoledge. New Directions of Child Development, 1, 75-100.

Carugati, F., et Selleri, P. (1995). Il proceso de socializzazione In L. Arcuri (Ed), *Manuale di Psicologia Sociale*, Bologna : Il Mulino.

Compas, Y. (1988). Images d'autrui, amour et réussite scolaire. *Revue de Psychologie Scolaire*, n° 66, 7-31.

Compas, Y. (1990). Représentations de soi et réussite scolaire. In R. Perron, *Les Représentations de soi*, 89-118, Toulouse : Privat.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : W. H. Freeman.

Coopersmith, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi. SEI.* (Manuel d'utilisation). Les éditions de psychologie appliquée, Paris.

Damon, W. & Hart , D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. Child Development, 53, 841-864.

Damon, W. & Hart , D. (1988). Self-uderstanding in chilhood and adolescence. New-York : Cambridge University Press.

Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. 3a edición. México, España : Siglo XXI editores.

Gordon, C. (1968). Self-conceptions : configurations of content, In Gordon, C. & Gergen, K. J. (Ed), *The self in social interaction*, vol. 1: Classic and contemporary perspectives, 115-136. New-York, Wiley.

Guardo, C.J. & Bohan, J.B. (1971). Development of a sense of self-identity in children. *Child Development*, 2, 301-308.

Harter, S. (1979). *Perceived competence scale for children. Manual : Form O*. University of Denver.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom : motivational and informational components. *Developmental Psychology*. Vol. 17, N° 3, 300-312.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, pp. 87-97.

Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation : Toward a comprehensive model of self-worth. *The Development of the Self*. Ch 2, 55-121, Copyright by Academic Press, Inc. USA.

James, W. *Principles of Psychology*. (1963). Vol. I. New York Fawcett, (original publié en 1890 par Macmillan Co.).

Keller, A., Ford, L.H. & Meacham, J.A. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. Developmental Psychology, 14, 483-489.

Lamia, A. et *al.* (1995). Auto-évaluation et adaptation scolaire. *Les cahiers du Cerfee*. N° 11-12, 175-182, Montpellier, France.

L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*, Paris, PUF.

L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Malewska-Peyre, H. & Tap, P. (Éds.). (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : P.U.F.

Monteil, J-M. (1993). *Soi et le contexte*. Armand Colin.

Montemayor, R. & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from chilhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.

Pagès, R. (1965). La perception d'autrui. in P. Fraisse et J. Piaget (Ed), *Traité de psychologie expérimentale*. Volume 2. Paris, PUF.

Perron, R. (1959). La conception de soi comme facteur de comportement. *Psychologie Française*, N° 4, 58-68.

Perron, R. (Ed.) (1991). *Les représentations de soi. Développements, dynamiques, conflits*, Toulouse, Privat.

Perron, R., Aublé, J-P., Compas, Y. (1994). *L'enfant en difficultés*. Toulouse, Privat.

Pierrehumbert, B., Plancharel, B. et Jankech-Careta, C. (1987). Image de Soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, volume n° 37, n° 4, 47 trimestre, 359-377. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Piers, E. V. & Harris, D. B., (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55 (2), 91-95.

Piers, E. V. (1969*). Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself)*. Nashville, Tenn, Counselor Recordings and Tests.

Reinert, M. (1993). Les “Mondes Lexicaux” et leur “Logique” à travers l’analyse statistique d’un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*.. 5-39, Maison des Sciences de l’Homme, Paris.

Rodriguez-Tomé, H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris, Delachaux & Niestlé.

Schaffer, H.R. (1999). Desenvolvimento social da criança. (Trad ; portugaise). Lisboa : Instituto Piaget.

Sirota, R. (1993). Note de synthèse : Le métier d’élève. *Revue Française de Pédagogie*. 104, 85-108.

Stipeck, D., Recchia, S. & McClintie, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial N° 226, vol 57, N° 1.

Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat.

Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Privat.

Wallon (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin, Paris.

White, R. W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. Nebraska *Symposium on Motivation*. Lincoln : Univerity of Nebraska Press.

Zazzo, B. (1986). L'Image de Soi chez l'enfant de 6 à 12 ans., *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*, 17, n° 8, 479-486.